

Research Paper

The effect of psychological empowerment on academic self-regulation of students with low academic achievement



Ali Sheykholeslami^{1*}, Nastaran Seyedesmaili Ghomi², Ali Salmani³ & Aysan Sharei⁴

1. Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
2. Assistant Professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
3. Ph.D. Student, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
4. Ph.D. Student, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Kharazmi, Tehran, Iran.



Article Info:

Received: 2025/08/03

Accepted: 2025/08/25

Available Online: 2026/09/06

Citation: Sheykholeslami, A., Seyedesmaili Ghomi, N., Salmani, A. & Sharei, A. (2026). The effect of psychological empowerment on academic self-regulation of students with low academic achievement (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 15(2): 41-51. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.17746.6200>



10.22098/jsp.2025.17746.6200

Extended Abstract

1. Introduction

Academic achievement is an important indicator of educational quality and a key factor in students' individual and social development. It also plays an important role in shaping students' future prospects and, more broadly, the development of society (Lyu et al., 2024). Low academic achievement may contribute to increased school dropout rates and reduced workforce quality, potentially exacerbating social and economic inequalities.

One of the factors associated with low academic achievement is students' difficulty in managing time, organizing tasks, and completing assignments, which may reflect inadequate self-regulation (Stalmach et al., 2023). Academic self-regulation refers to an individual's ability to plan, organize, monitor, and complete academic tasks through effective self-management.

Addressing the academic and psychological difficulties of adolescents requires a multifaceted approach that combines educational and psychological interventions. Psychological empowerment is one promising approach and has been associated with the ongoing enhancement of psychological well-being (Oliveira et al., 2023). It involves providing individuals with resources and strategies that can strengthen their sense of control, self-efficacy, and motivation to engage effectively in their activities (Al-Rashidi, 2023). Psychological empowerment programs may include training in self-regulation skills, strengthening self-efficacy beliefs,

providing constructive feedback, and creating a supportive environment. These components may help students develop more effective skills for time management, planning, and the use of educational resources (Akte et al., 2023).

The present study aimed to examine the effectiveness of psychological empowerment in improving academic self-regulation among female students with low academic achievement. Specifically, the study investigated whether psychological empowerment training could enhance students' academic self-regulation and thereby contribute to improved academic functioning. The findings may provide useful information for teachers, counselors, and educational administrators seeking to develop appropriate interventions and educational programs for students with low academic achievement.

2. Materials and Methods

This quasi-experimental study employed a pretest-posttest design with a control group. The study population comprised all female students with low academic achievement enrolled in secondary schools in Ardabil during the 2024–2025 academic year. A total of 30 students who met the study eligibility criteria were selected through purposive sampling and randomly assigned to an experimental group (n = 15) and a control group (n = 15).

Following the administration of the pretest using Bouffard's (1995) Academic Self-Regulation Questionnaire, the experimental group participated in eight 60-minute sessions of a psychological empowerment training program based on the model

*Corresponding Author:

Ali Sheykholeslami

Address: Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (45) 31505642

E-mail: a_sheikholslami@yahoo.com



Copyright © 2026 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

proposed by Thomas and Velthouse (1990), with two sessions conducted per week. The control group continued with their usual activities.

Data were analyzed using univariate analysis of covariance (ANCOVA) in SPSS version 26.

3. Results

As shown in Table 1, after controlling for pretest scores, a statistically significant difference was observed

Table 1. Analysis of Covariance for Academic Self-Regulation

Variable	Source	SS	Df	MS	F	Sig	η^2	Effect size
Academic self-regulation	Pre-Test	3.21	1	3.21	0.08	0.768	0.003	0.059
	Group	1206.00	1	1206.00	33.18	0.001	0.551	0.833
	Error	981.31	27	36.34	-	-	-	-

4. Discussion and Conclusion

This study examined the effectiveness of psychological empowerment in improving academic self-regulation among students with low academic achievement. The results showed a statistically significant difference in posttest academic self-regulation between the experimental and control groups, indicating that psychological empowerment training significantly enhanced students' academic self-regulation.

These findings are consistent with those reported by Andisheh et al. (2024), Hafezi et al. (2024), Akter et al. (2023) and Ambad et al. (2021), who found that psychological empowerment can strengthen students' sense of control and encourage them to identify solutions to academic difficulties. Such improvements may, in turn, promote self-regulation and enhance academic performance.

One possible explanation for these findings is that psychological empowerment can strengthen students' beliefs in their own abilities and increase their sense of control over their academic lives. By enhancing perceived competence and self-efficacy, the intervention may help students respond more effectively to academic challenges. Increased academic self-regulation may also enable students to monitor their thoughts and behaviors, modify unhelpful patterns, and adopt more effective strategies for managing academic tasks. In this sense, psychological empowerment may provide students with practical resources for coping with academic difficulties and improving their academic functioning.

The findings may have implications for psychological and educational interventions targeting students with low academic achievement. By strengthening students' sense of competence, control, and self-efficacy, empowerment-based interventions may support both academic self-regulation and broader academic well-being.

Several limitations should be considered when interpreting the findings. The sample consisted only of female students and was obtained using purposive sampling, which limits the generalizability of the results.

between the experimental and control groups in posttest academic self-regulation scores ($p < 0.001$, $F_{(1, 25)} = 33.18$, $\eta^2 = 0.551$). Thus, the hypothesis concerning the effectiveness of psychological empowerment training in improving academic self-regulation among students with low academic achievement was supported. These findings indicate that the intervention was effective in increasing students' academic self-regulation.

The study was also conducted in a single geographical area (Ardabil), and no follow-up assessment was conducted to determine whether the effects of the intervention were maintained over time. In addition, the use of self-report measures may have introduced response bias, particularly when participants were asked about potentially sensitive issues.

Future studies should consider using structured or semi-structured interviews alongside self-report instruments to obtain more comprehensive data. Further research should also include larger and more diverse samples, different age groups, and male students. Comparative studies across different populations and settings could provide a stronger basis for developing and implementing psychological empowerment programs for students with low academic achievement and could provide useful guidance for teachers, counselors, and educational administrators.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

This study was conducted as part of a research project approved under ethics code IR.UMA.REC.1404.006. Data were collected after obtaining informed consent from the participants. Participants were assured that their personal information would remain confidential and that the study results would be reported without identifying individuals by name or identification number.

Funding

This research was supported financially by the Vice-Chancellor for Research of the University of Mohaghegh Ardabili.

Authors' contributions

All authors contributed to the design, implementation, and writing of the study.

Conflicts of interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

مقاله پژوهشی

تأثیر توانمندسازی روانشناختی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین

علی شیخ‌الاسلامی^{۱*}، نسترن سیداسماعیلی قمی^۲، علی سلمانی^۳ و آسان شاری^۴

۱. استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۲. استادیار روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۳. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۴. دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.



استاددهی: شیخ‌الاسلامی، ع.، سیداسماعیلی قمی، ن.، سلمانی، ع. و شاری، آ. (۱۴۰۵). تأثیر توانمندسازی روانشناختی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۵(۲): ۵۱-۴۱. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.17746.6200>

doi 10.22098/jsp.2025.17746.6200

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر توانمندسازی روانشناختی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام گرفت.

روش‌ها: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی پایین دوره‌ی متوسطه‌ی دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ شهر اردبیل بودند که از این میان آن‌ها تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر با پیشرفت تحصیلی پایین بر حسب ملاک‌های ورود به پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. پس از انجام پیش‌آزمون به‌وسیله‌ی پرسشنامه‌ی خودتنظیمی تحصیلی بوفارد (۱۹۹۵)، گروه آزمایشی ۸ جلسه (هر هفته ۲ جلسه) ۶۰ دقیقه‌ای برنامه‌ی توانمندسازی روانشناختی توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) را دریافت کردند و گروه کنترل به روال عادی خود ادامه دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در نرم‌افزار SPSS 26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بین میانگین خودنظم‌دهی تحصیلی ($F=33/18, P<0/001, \eta^2=0/551$) دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بدین‌صورت که بعد از اجرای برنامه‌ی توانمندسازی روانشناختی میانگین نمرات دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به‌طور معناداری افزایش یافته است.

نتیجه‌گیری: با توانمندسازی روانشناختی در دانش‌آموزان می‌توان میزان خودنظم‌دهی تحصیلی را در آنان افزایش داد. دانش‌آموزان به کمک راهبردهای توانمندسازی روانشناختی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان ارتقاء می‌یابد.

کلیدواژه‌ها:

توانمندسازی روانشناختی، خودنظم‌دهی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی پایین

مقدمه

و جامعه دارد (سلمانی و همکاران، ۱۴۰۲). دانش‌آموزانی که در تحصیل خود با چالش‌هایی مواجه هستند، نه تنها از فرصت‌های آموزشی کمتری بهره‌مند می‌شوند، بلکه ممکن است در آینده نیز با مشکلاتی در زمینه شغلی و اجتماعی روبه‌رو شوند این مسئله به ویژه در جوامع در حال

1. Lyu, Huang, & Liu

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین معیارهای سنجش کیفیت آموزش و یکی از عوامل کلیدی در توسعه فردی و اجتماعی است و نقش مهمی در شکل‌گیری آینده دانش‌آموزان و جامعه دارد (لیو و همکاران، ۲۰۲۴). پیشرفت تحصیلی یکی از عوامل کلیدی در توسعه فردی و اجتماعی است و نقش مهمی در شکل‌گیری آینده دانش‌آموزان

* نویسنده مسئول:

علی شیخ‌الاسلامی

نشانی: گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۳۱۵۰۵۶۴۲ (۴۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: a_sheikholslamy@yahoo.com



است. راهبردهای حمایتی مؤثر برای نوجوانان باید جامع باشند و شامل اقدامات آموزشی به همراه حمایت اجتماعی و روانی برای کاهش تأثیر منفی عوامل خطر بر بهزیستی روانی و موفقیت تحصیلی شوند. این رویکرد جامع می‌تواند به تشکیل محیط‌های یادگیری مساعد منجر شود که در آن نوجوانان نه تنها از نظر تحصیلی تقویت می‌شوند، بلکه از حمایت عاطفی و اجتماعی نیز بهره‌مند می‌شوند (هیلتر و لیو^۱، ۲۰۲۳). به عنوان مثال، برنامه‌هایی که شامل مشاوره روانشناختی، کارگاه‌های مهارت‌های زندگی و فعالیت‌های گروهی هستند، می‌توانند به نوجوانان کمک کنند تا با چالش‌ها و فشارهای روزمره مقابله کنند. به‌منظور حل مشکلات تحصیلی و روانشناختی نوجوانان، لازم است از رویکرد چندوجهی شامل مداخلات درمانی و آموزشی استفاده شود. یکی از راهبردهای امیدوارکننده، توانمندسازی روانشناختی^۱ است که به طور مستمر در تقویت و بهبود بهزیستی روانشناختی مؤثر است (اولیویرا و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۳). این مفهوم به معنای فراهم آوردن ابزارها و منابعی است که به فرد کمک می‌کند تا احساس کنترل، خودکارآمدی و انگیزه برای انجام فعالیت‌های خود را افزایش دهد (الرشیدی^۱، ۲۰۲۳؛ نیک‌مهر و همکاران^{۲۰۲۱}). توانمندسازی روانشناختی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی، کاهش استرس و اضطراب، و افزایش اعتماد به نفس و انگیزه دانش‌آموزان کمک کند. برنامه‌های توانمندسازی روانشناختی شامل آموزش مهارت‌های خودنظم‌دهی، تقویت باورهای خودکارآمدی، ارائه بازخورد مثبت و ایجاد محیط حمایتی است که می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا مهارت‌های لازم برای مدیریت بهتر زمان، برنامه‌ریزی مناسب و استفاده بهینه از منابع آموزشی را کسب کنند (اکتر و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۳). باتول و همکاران^{۱۴} (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان داده است که برنامه‌های توانمندسازی روانشناختی می‌توانند مهارت‌های خودنظم‌دهی دانش‌آموزان را تقویت کرده و انگیزه‌های تحصیلی آن‌ها را افزایش دهند. همچنین، در پژوهشی اندیشه و همکاران (۲۰۲۴) به این نتیجه دست یافتند که آموزش توانمندسازی روانشناختی، مداخله مؤثری برای دختران نوجوانی است که خشونت خانگی را تجربه کرده‌اند. این مداخله

توسعه که منابع آموزشی محدودتری دارند، بیشتر مشهود است (آناند و گیچوا^۱، ۲۰۲۴). پیشرفت تحصیلی پایین^۲ می‌تواند به افزایش نرخ ترک تحصیل و کاهش کیفیت نیروی کار منجر شود و در نهایت به نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی دامن بزند. دانش‌آموزانی که از پیشرفت تحصیلی خوبی برخوردار هستند، نه تنها آینده‌ای روشن‌تر برای خود رقم می‌زنند، بلکه به توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه نیز کمک می‌کنند (شریفی‌زاد و همکاران^۲، ۲۰۲۴). پیشرفت تحصیلی نه تنها در زمینه علمی بلکه در توسعه اجتماعی و اقتصادی کشورها نقش بسزایی دارد زیرا دانش‌آموزان موفق در آینده نیروی کار ماهر و متخصص را تشکیل می‌دهند که می‌توانند به رشد اقتصادی و اجتماعی کشور کمک کنند (رودریگز^۴، ۲۰۲۴). در مقابل، دانش‌آموزانی که از پیشرفت تحصیلی پایین‌تری برخوردارند، نه تنها در زمینه‌های تحصیلی و شغلی با مشکلاتی مواجه می‌شوند، بلکه احتمال بروز مشکلات روانشناختی، اجتماعی و رفتاری در آن‌ها بیش‌تر است. این دانش‌آموزان ممکن است دچار مشکلاتی چون اضطراب، افسردگی و اعتماد به نفس پایین شوند که می‌تواند تأثیرات منفی بیشتری بر زندگی آن‌ها بگذارد (لیو و همکاران^۱، ۲۰۲۴).

یکی از دلایل اصلی پیشرفت تحصیلی پایین، عدم توانایی دانش‌آموزان در مدیریت زمان، سازماندهی وظایف و انجام تکالیف است که به خودنظم‌دهی ضعیف مرتبط است (استاتمچ و همکاران^۵، ۲۰۲۳). خودنظم‌دهی تحصیلی^۶ به توانایی فرد در برنامه‌ریزی، سازماندهی و انجام وظایف با استفاده از مهارت‌های مدیریتی شخصی اشاره دارد. دانش‌آموزانی که توانایی خودنظم‌دهی بالاتری دارند، معمولاً در تحصیل موفق‌تر هستند زیرا می‌توانند به خوبی زمان خود را مدیریت کنند، اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت خود را تعیین کنند و از منابع آموزشی به بهترین شکل استفاده کنند (رجینالد^۷، ۲۰۲۳). به عبارت دیگر، خودنظم‌دهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند با توجه به برنامه‌ریزی و استراتژی‌های مدیریتی مناسب، به اهداف تحصیلی خود دست یابند (افضل و همکاران^۸، ۲۰۲۴). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که خودنظم‌دهی می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (آقاجانی، سلمانی و شارعی، ۱۴۰۳). در واقع خودنظم‌دهی تحصیلی بالا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند (شیخ‌الاسلامی، ۱۴۰۱). دانش‌آموزانی که مهارت‌های خودنظم‌دهی بهتری دارند، می‌توانند به صورت مستقل به یادگیری بپردازند و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری نشان دهند (استاتمچ و همکاران^۵، ۲۰۲۳).

با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی و یادگیری موفق در دوره نوجوانی، درک و گنجاندن این عوامل در پژوهش و مداخلات عملی ضروری

1. Anand & Gicheva
2. low academic achievement
3. Sharafizad, Brown, Jogulu & et al
4. Rodriguez
5. Stalmach, D'Elia, Di Sano & Casale
6. Academic self-regulation
7. Reginald
8. Afzaal, Zia, Nouri & Fors
9. Hilts & Liu
10. Psychological empowerment
11. Oliveira, Andrade, Ratten & Santos
12. Al-Rashidi
13. Akter, Ahmed, Sentosa & et al
14. Batool, Noureen, & Ayuob

کردن این شکاف و شناسایی نقش این مهارت‌ها در ارتقای خودنظم‌دهی تحصیلی است. نتایج این پژوهش به معلمان و مدیران آموزشی کمک خواهند کرد تا برنامه‌های درسی را بهبود بخشند و دانش‌آموزان را به موفقیت هدایت کنند. هدف کلی پژوهش حاضر بررسی تاثیر توانمندسازی روانشناختی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی پایین است.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر با عملکرد تحصیلی پایین دوره‌ی متوسطه‌ی دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ شهر اردبیل بودند که از بین آن‌ها ۳۰ دانش‌آموز بر حسب ملاک‌های ورود به پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. برای تعیین حجم نمونه پژوهش، از قاعده‌ای که **کوهن و همکاران**^۲ (۲۰۰۷)؛ **بریسرت**^۴ (۲۰۱۹) گزارش کرده‌اند، استفاده شد که طبق آن برای پژوهش‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل پیشنهاد شده است. ملاک‌های ورود شامل دانش‌آموز دوره‌ی متوسطه‌ی دوم بودن، عملکرد تحصیلی پایین طی یکسال، مشارکت و همکاری با درمانگر، رضایتمندی و تعهد کبی برای شرکت در جلسات گروهی و طرح درمان بود. همچنین ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت داشتن در یک جلسه درمان و عدم انجام تکالیف در طول جلسات درمانی و پاسخگویی ناقص به پرسشنامه‌ها بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد^۵ (ESR): پرسشنامه دارای ۱۴ سؤالی می‌باشد که برای سنجش خودتنظیمی که بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا طراحی شده است. سؤالات این پرسشنامه در مقیاس لیکرت بوده و دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را می‌سنجد. ضریب پایایی کلی پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بدست آمده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است (**بوفارد و همکاران**، ۱۹۹۵). پایایی پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد

1. Ambad, Kalimin, Ag Damit & et al
2. Salleh, Ismail & Idrus
3. Cohen et al
4. Brysbaert
5. Bouffard educational self-regulation questionnaire

باعث بهبود تاب‌آوری و کاهش آمیختگی شناختی می‌شود و اهمیت رویکردهای درمانی تخصصی برای این جمعیت را برجسته می‌کند. **حافظی و همکاران** (۲۰۲۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش توانمندسازی و آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان بر خودنظم‌جویی و اضطراب تحصیلی اثر دارد. پژوهش **آمباد و همکاران**^۱ (۲۰۲۱) بررسی می‌کند چگونه توانمندسازی روانشناختی می‌تواند به تقویت خودنظم‌دهی در دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین کمک کند. این پژوهش نشان می‌دهد که توانمندسازی روانشناختی می‌تواند احساس کنترل دانش‌آموزان را افزایش داده و به آن‌ها انگیزه بدهد تا در مواجهه با مشکلات تحصیلی، راه‌حلی برای حل مشکلات خود پیدا کنند. پژوهش **صالح و همکاران**^۳ (۲۰۲۱) تاثیرات توانمندسازی روانشناختی بر افزایش خودنظم‌دهی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که در برنامه‌های توانمندسازی روانشناختی شرکت کردند، در یادگیری خود به مراتب بهتر از گروه‌های کنترل عمل کردند. این بهبود در عملکرد تحصیلی، به دلیل افزایش اعتماد به نفس و توانمندسازی روانشناختی در تنظیم اهداف و تلاش بیشتر برای رسیدن به آن‌ها بوده است. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که برنامه‌های توانمندسازی روانشناختی می‌توانند تاثیر بسزایی بر عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند (**هیلتر و لیو**، ۲۰۲۳). نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که توانمندسازی روانشناختی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با اطمینان بیشتری به مواجهه با چالش‌های تحصیلی بپردازند و از عملکرد بهتری برخوردار شوند.

با توجه به مطالب فوق، پژوهش حاضر به بررسی تاثیر توانمندسازی روانشناختی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین می‌پردازد. هدف از این پژوهش، شناسایی راهکارهای مؤثر برای بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش انگیزه دانش‌آموزانی است که در معرض خطر افت تحصیلی قرار دارند. در این راستا، مدارس از جمله محیط‌های اصلی در آموزش توانمندسازی روانشناختی برای دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. با این وجود، برای اجرای موفق برنامه‌های مرتبط با توانمندسازی در مدارس، ضروری است که دانش موجود درباره عوامل مؤثر در فرآیندهای توانمندسازی گسترش یابد و مؤلف‌ها یا تکنیک‌هایی که می‌توانند نتایج بهتری به همراه داشته باشند، مورد شناسایی و بررسی قرار گیرند (**شیخ‌الاسلامی و همکاران**، ۱۴۰۳).

این پژوهش تاثیر توانمندسازی روانشناختی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین را بررسی کرده و اهمیت آن را در بهبود عملکرد تحصیلی و رشد فردی و اجتماعی آنان مورد توجه قرار می‌دهد. با توجه به کمبود مطالعات در این حوزه، هدف این تحقیق پر

در پژوهشی که توسط **طالب‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)** انجام شد. از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمده است. نتایج عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول است و روایی آن نیز در حد مطلوب می‌باشد. در نمره‌گذاری پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته می‌شود که شامل: کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری با استفاده از مقیاس طیف لیکرت از گزینه کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، و کاملاً مخالفم، می‌باشد که به ترتیب نمرات از ۵ تا ۱ داده می‌شود. سوالات ۱۴-۱۳-۵ به صورت معکوس

نمره‌گذاری می‌شوند مجموع نمرات هر فرد می‌تواند ۱۴ الی ۶۰ باشد. نمره بالاتر در هر مؤلفه گرایش فرد به کاربرد آن مؤلفه را نشان می‌دهد. سؤالات شامل دو بعد شناختی و فراشناختی می‌باشد. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمده است.

توانمندسازی روانشناختی: برنامه‌ی توانمندسازی روانشناختی به کار رفته در این پژوهش (جدول ۱) برگرفته از پروتکل **(توماس و ولتهوس^۱، ۱۹۹۰)** بود. این برنامه آموزشی طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به مدت ۴ هفته (هر هفته ۲ جلسه) در محل مرکز مشاوره تحصیلی آموزش و پرورش ناحیه یک توسط درمانگر اجرا گردید.

1. Thomas & Velthouse

جدول ۱. خلاصه پروتکل توانمندسازی روانشناختی براساس مدل شناختی **توماس و ولتهوس (۱۹۹۰)**

جلسات	موضوع جلسه	اهداف و محتوای جلسه
اوّل	معارفه	- آشنایی و معرفی اعضا - بیان مقررات و شیوه انجام کار - بیان اهمیت و لزوم توانمندسازی روانشناختی
دوّم	بررسی تفاوت‌های قدرت و توانمندی	- بیان تفاوت‌های قدرت و توانمندی - آشنایی با ویژگی‌های افراد توانمند - کمک به اعضا برای شناسایی و روشن کردن دقیق اهداف خود
سوّم	آموزش فرایند خودمدیریتی	- بررسی فرایندهای خودمدیریتی - بیان لزوم و اهمیت خودمدیریتی - آموزش راهبردهای مقابله‌ای برای کنترل استرس
چهارم	ایجاد حس معناداری	- ایجاد تصویری هیجان انگیز از فعالیت‌ها - تشویق اعضا به ارتباط با افراد حمایت کننده و دوری از افراد بدبین - آموزش مدیریت زمان و اولویت بندی فعالیت‌های روزانه
پنجم	ایجاد حس انتخاب و معناداری	- بیان اهمیت آزادی عمل و استقلال در فعالیت‌ها - آموزش شیوه‌های صحیح مذاکره و کسب اختیارات لازم در انجام فعالیت‌ها - تقویت حس مسئولیت‌پذیری
ششم	ایجاد حس شایستگی	- تقویت احساس خودنظم‌دهی تحصیلی و خودکارآمدی از طریق بررسی تجارب موفقیت‌آمیز گذشته - توجه بیشتر اعضا به مهارت‌ها و توانایی‌های خود
هفتم	ایجاد حس مؤثر بودن	- بیان اهمیت انعطاف‌پذیر دانستن محیط - توجه به رویدادهای مهم و درگیر کردن ذهن فراگیران به میزان مؤثر بودنشان
هشتم	جمع بندی	- جمع بندی نهایی مباحث آموزشی توسط مدرس - اجرای پس آزمون - تشکر و قدردانی از همکاری اعضا

روش اجرا: برای جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه، بعد از دریافت معرفی‌نامه و کسب مجوز از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه محقق اردبیلی با کد اخلاق IR.UMA.REC.1404.006، ابتدا به سازمان آموزش و پرورش ناحیه یک استان اردبیل مراجعه و از بین مدارس دخترانه دوره‌ی متوسطه‌ی دوّم آن ناحیه تعداد دو مدرسه دخترانه به تصادف انتخاب شد. بعد از مراجعه به مدارس انتخاب‌شده، با هماهنگی با مدیر و مشاور مدارس و با جلب نظر دانش‌آموزان دارای پیشرفت

تحصیلی پایین برای شرکت در مطالعه از آن‌ها درخواست شد تا در جلسات توانمندسازی روانشناختی با محقق همکاری‌های لازم را داشته باشند. به این منظور پس از انتخاب ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین و جایگزینی آنان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر)، همه آزمودنی‌ها به پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی پاسخ دادند. آنگاه گروه آزمایش برنامه‌ی توانمندسازی روانشناختی را به صورت گروهی دریافت کردند و گروه کنترل به روال

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

سنی ۱۷/۴۶ و انحراف معیار ۰/۷۴ برای گروه آزمایش و میانگین سنی ۱۷/۰۶ و انحراف معیار ۰/۷۹ برای گروه کنترل شرکت داشتند. رشته تحصیلی افراد مورد بررسی به ترتیب در گروه آزمایش ۲ نفر (۱۳/۳۰ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۶ نفر (۴۰ درصد) در رشته‌های علوم تجربی و ۷ نفر (۴۶/۷۰ درصد) هم در رشته‌های ریاضی و فیزیک و در گروه کنترل نیز ۳ نفر (۲۰ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۵ نفر (۳۳/۳۰ درصد) در رشته‌های علوم تجربی و ۷ نفر (۴۶/۷۰ درصد) هم در رشته‌های ریاضی و فیزیک تحصیل می‌نمودند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

عادی خود ادامه دادند. در پایان برنامه مداخله‌ای، همه آزمودنی‌های دو گروه آزمایشی و کنترل دوباره به آزمون‌های فوق به‌عنوان پس‌آزمون پاسخ دادند. داده‌های حاصل از این طرح با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویراست ۲۶ و با روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و روش آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس تک‌متغیری مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

در این پژوهش تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم با میانگین

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد خودنظم‌دهی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		کولموگروف اسمیرنوف
		SD	M	SD	M	
خودنظم‌دهی تحصیلی	گروه آزمایش	۴۳/۸۰	۷/۱۴	۵۶/۴۰	۴/۷۷	۰/۱۸
	گروه کنترل	۴۳/۳۳	۸/۶۸	۴۳/۷۳	۶/۸۹	۰/۰۹

آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای مفروضه‌ها بیش‌تر از $(P>۰/۰۵)$ بود، این فرض را تأیید می‌کند که توزیع متغیرها بهنجار است. برای بررسی مفروضه‌ی همسانی واریانس توزیع متغیرها در دو گروه از آزمون لوین استفاده شد. چون سطح معناداری آزمون لوین بیش‌تر از خطای مفروض در پژوهش به‌دست آمد $(F=۲/۶۰, P>۰/۰۵)$ ، واریانس نمرات برابر می‌باشد، بنابراین مفروضه همسانی واریانس‌ها مورد تأیید است. با توجه به اینکه مفروضه‌های نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها توزیع متغیرها در دو گروه برقرار بودند، از تجزیه و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری به منظور مقایسه میانگین نمرات متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی در پس‌آزمون استفاده شد.

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی در آزمودنی‌های گروه آزمایش بیش‌تر از میانگین نمرات پیش‌آزمون آنهاست، ولی تفاوت میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیش‌آزمون متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی در آزمودنی‌های گروه کنترل ناچیز است. برای آزمون فرضیه از تجزیه و تحلیل کوواریانس استفاده شد. در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌های خطا) الزامی است. در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد. با توجه به اینکه سطح معناداری برای

جدول ۳. آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی تأثیر مداخله بر خودنظم‌دهی تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	SS	Df	MS	F	Sig	مجذور Eta	اندازه اثر
خودنظم‌دهی تحصیلی	پیش‌آزمون	۳/۲۱	۱	۳/۲۱	۰/۰۸	۰/۷۶۸	۰/۰۰۳	۰/۰۵۹
	گروه	۱۲۰۶/۰۰	۱	۱۲۰۶/۰۰	۳۳/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۵۵۱	۰/۸۳۳
	خطا	۹۸۱/۳۱	۲۷	۳۶/۳۴				

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر توانمندسازی روانشناختی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که توانمندسازی روانشناختی سبب افزایش خودنظم‌دهی تحصیلی شده است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های اندیشه و همکاران (۲۰۲۴)، حافظی و همکاران (۲۰۲۴)، اکتر و همکاران (۲۰۲۳) و آمباد و همکاران (۲۰۲۱) که در پژوهش‌های خود به‌این نتیجه

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی $(P<۰/۰۰۱)$ ، $F=۳۳/۱۸$ ، $\eta^2=۰/۵۵۱$ وجود دارد. بنابراین فرضیه‌های پژوهش مبنی بر تأثیر توانمندسازی روانشناختی در افزایش خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین در پس‌آزمون مورد تأیید قرار می‌گیرد که بیانگر تأثیر این مداخله می‌باشد.

سمت عملکرد مثبت در محیط آموزشی سوق دهد (آمباد و همکاران، ۲۰۲۱). دانش‌آموزانی که توانمند هستند، تعهد بیشتری به مسئولیت‌های خود نشان می‌دهند و کمتر احتمال دارد محیط تحصیلی را ترک کنند. این ویژگی باعث می‌شود رفتارهای آن‌ها در راستای دستیابی به اهداف آموزشی شکل بگیرد. (لورنته-آلونسو و همکاران^۱، ۲۰۲۴). علاوه بر این، توانمندسازی روانشناختی دانش‌آموزان موجب می‌شود که آن‌ها استعدادها و توانایی‌های فردی خود را شناسایی کنند و به خودآگاهی بیشتری در مورد خود دست پیدا کنند. توانایی شناخت واقعی خود، موجب مقابله بهتر آن‌ها در رویارویی با فشارهای تحصیلی و روانی می‌شود. در واقع رشد خودآگاهی در دانش‌آموزان موجب می‌شود که استعدادهای خود را بشناسند و در جهت پرورش آن‌ها گام بردارند. توانمندسازی روانشناختی فرصتی برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا مهارت‌های جدید را در مسیر تحصیلی خود کسب کنند و به تقویت حس شایستگی و اعتماد به نفس‌شان بپردازند. زمانی که دانش‌آموزان احساس توانایی و قدرت می‌کنند، احتمال افزایش رضایت از تحصیل، انگیزه و خودکارآمدی در آنان بیش‌تر می‌شود (عبداللطیف ابراهیم^۲، ۲۰۲۳). برای دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی پایین دارند، توانمندسازی شناختی می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر برای بهبود مهارت‌های تحصیلی و روان‌شناختی عمل کند. تقویت توانایی‌های شناختی، به‌ویژه در زمینه‌های خودنظم‌دهی و خودکارآمدی، می‌تواند باعث شود که دانش‌آموزان احساس کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری خود پیدا کنند و در نتیجه، عملکرد تحصیلی آنان بهبود یابد (ژائو و همکاران^۳، ۲۰۲۴؛ ژنگ و همکاران^۴، ۲۰۲۴). در این راستا توانمندسازی روانشناختی، بستر مناسبی برای ایجاد تجارب آموزنده به منظور انگیزش پیشرفت و خودنظم‌دهی تحصیلی را با تعیین اولویت‌ها، برنامه‌ریزی فعالیت‌ها و نظارت بر پیشرفت، عملکرد دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد.

پژوهش حاضر نشان داد که توانمندسازی روانشناختی تاثیر مثبتی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین دارد. بر این اساس توصیه می‌شود سازمان‌های آموزشی، به ویژه وزارت آموزش و پرورش، از این نوع رویکردهای روانشناختی برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بهره گیرند. از جمله محدودیت‌های این مطالعه، انتخاب نمونه‌ای از جامعه آماری بود که دانش‌آموزان پسر را در بر نگرفت. بنابراین، یافته‌های این پژوهش ممکن است برای همه جمعیت تعمیم‌پذیر نباشد. محدودیت جغرافیایی (شهر اردبیل)، نداشتن برنامه‌های پیگیری در جهت دنبال کردن اثربخشی در طول زمان از جمله محدودیت‌های

رسیدند که توانمندسازی روانشناختی می‌تواند احساس کنترل دانش‌آموزان را افزایش داده و به آن‌ها انگیزه بدهد تا در مواجهه با مشکلات تحصیلی، راه‌حل‌هایی برای حل مشکلات خود پیدا کنند که موجب خودنظم‌دهی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که توانمندسازی این دانش‌آموزان برای باور به توانایی‌ها و کنترل خود بر زندگی‌شان می‌تواند تاثیر مثبتی بر سلامت روان آن‌ها داشته باشد. با افزایش خودنظم‌دهی، به نظر می‌رسد توانمندسازی روانشناختی، دانش‌آموزان را به ابزارهایی برای به چالش کشیدن و اصلاح الگوهای فکری ناسازگار مرتبط با بهبود عملکرد تحصیلی مجهز کرده است (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۴). افزایش خودنظم‌دهی تحصیلی پس از توانمندسازی روانشناختی، یافته‌ای قابل توجه است که پیامدهای بالقوه‌ای برای مداخلات درمانی است که دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین را هدف قرار می‌دهد (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۴). این مداخله با پرداختن به تحریفات شناختی و ترویج الگوهای فکری سالم‌تر، می‌تواند به بهبود پیامدهای سلامت روان و بهزیستی تحصیلی کمک کند. توانمندسازی روانشناختی با افزایش ادراک از ظرفیت و سطح شایستگی فرد در رابطه با توانایی‌های خود در محیط تحصیلی، خودنظم‌دهی را افزایش می‌دهد (اندیشه و همکاران، ۲۰۲۴). در این راستا، آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی شامل مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، مدیریت زمان و تمرکز است. این مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا بهتر برنامه‌ریزی کنند، وظایف را به ترتیب اولویت قرار دهند و تمرکز بیش‌تری در مطالعه و تکالیف داشته باشند. این بهبود در مدیریت زمان و برنامه‌ریزی می‌تواند به افزایش خودنظم‌دهی تحصیلی کمک کند تا توجه و تمرکز خود را بهبود بخشند (حافظی و همکاران، ۲۰۲۴). در واقع توانمندسازی روانشناختی یک ویژگی روان‌تنی است که با مسئولیت‌پذیری در مدیریت، استقلال و خودنظم‌دهی مشخص می‌شود. این مؤلفه‌ها شامل احساس شایستگی و مؤثر بودن، داشتن حس تاثیرگذاری و تجربه ارتباط معنادار در محیط کاری و تحصیلی است. توانمندسازی روانشناختی به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده قابل اعتماد از گرایش‌های رفتاری مثبت در شغل و تحصیل در نظر گرفته شده است. پژوهش‌های متعددی به این نتیجه دست یافته‌اند که افراد دارای احساس توانمندسازی روانشناختی، بیش‌تر مستعد خودتنظیمی انگیزشی، مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌دهی به نقش‌های شغلی و تحصیلی خود هستند (اکتر و همکاران، ۲۰۲۳). پیامدهای توانمندسازی دانش‌آموزان شامل واکنش‌های عاطفی، نگرشی و رفتارهای خودنظم‌دهی است. به بیان دیگر، توانمندسازی دانش‌آموزان مانند یک عامل انگیزشی عمل کرده و می‌تواند واکنش‌های احساسی را برانگیزد، همچنین آنان را به

1. Llorente-Alonso, García-Ael & Topa
2. Abdullatif Ibrahim
3. Zhao, Ren & Yang
4. Zheng, Fan, Gao & et al

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

سلمانی، ع.، روشنی خیای، ح. و اسماعیلی، ز. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲(۱): ۴۶-۶۱. [Doi:10.22098/jsp.2023.11287.5362]

شیخ‌الاسلامی، ع. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۷)، ۵۱-۶۱. [Dor:20.1001.1.23831324.1401.16.57.4.3]

شیخ‌الاسلامی، ع.، سیداسماعیلی قمی، ن.، سلمانی، ع. و شاری، آ. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر افکار خودجرحی و تعارضات بین‌فردی دانش‌آموزان فرزند طلاق. *روانشناسی بالینی*، ۱۶(۴)، ۱-۱۶. [Doi:10.22075/jcp.2024.34462.2916]

شیخ‌الاسلامی، ع.، سیداسماعیلی قمی، ن.، سلمانی، ع. و شاری، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۶۸)، ۲۱-۳۵. [Doi:10.22034/jiera.2025.531981.3339]

طالب‌زاده نوریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری‌نژاد، فاطمه و موسوی، سیدحسین (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱(۴)، ۷۲-۵۹. [Dor:20.1001.1.22285516.1390.1.4.5.9]

نریمانی، م.، جباری قوزلوجه، ع. و شهریور، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر توسعه راهبرد خودتنظیمی بر بهبود خودکارآمدی، کنترل هیجان و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴(۴)، ۹۴-۸۰. [Doi: 10.22098/jld.2025.17297.2251]

References:

- Abdullatif Ibrahim, I. (2023). Influences of structural empowerment and demographic factors on nurses' psychological empowerment. *Journal of Nursing Management*, 2023(1), 8827968. [Doi:10.1155/2023/8827968]
- Afzaal, M., Zia, A., Nouri, J., & Fors, U. (2024). Informative feedback and explainable AI-based recommendations to support students' self-regulation. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(1), 331-354. [Doi:10.1007/s10758-023-09650-0]
- Aghajani, S., Salmani, A., & Sharei, A. (2024). The effectiveness of education based on resilience on increasing the attitude of responsibility and academic self-regulation of students who are children of divorce. *Journal of School Psychology*, 13(2):1-16. [In Persian] [Doi:10.22098/jsp.2024.15256.5878]
- Akter, H., Ahmed, W., Sentosa, I., Hizam, S. M., Sharin, F. H., & Mina, I. (2023). Building a Better Future Workforce: Digital Dexterity and Psychological Empowerment. In *2023 3rd International Conference on Computing and Information Technology (ICCIT)* (pp. 626-632). IEEE. [Doi:10.1109/ICCIT58132.2023.10273912]

دیگر بود. همچنین داده‌ها از طریق خودگزارشی به دست آمد و ممکن است سوگیری در پاسخ به سؤالات حساس رخ داده باشد. با توجه به محدودیت‌های فوق پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه ساختاریافته یا نیمه ساختاریافته استفاده شود. همچنین، انجام پژوهش با جامعه‌ای گسترده‌تر و روی گروه‌های مختلف سنی و دانش‌آموزان پسر انجام گیرد و مقایسه نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند امکان برنامه‌ریزی مناسب جهت اجرای آموزش مبتنی بر توانمندسازی روانشناختی برای دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین که متحمل آسیب‌های زیادی در جامعه هستند، اطلاعات مفید و اثربخشی را در اختیار معلمان، مشاوران و مسئولان آن‌ها فراهم سازد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی با شناسه اخلاق IR.UMA.REC.1404.006 انجام شده است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی

این پژوهش با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه محقق اردبیلی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

- آقاجانی، س.، سلمانی، ع. و شاری، آ. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر افزایش نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان فرزند طلاق. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳(۲)، ۱۶-۱. [Doi:10.22098/jsp.2024.15256.5878]
- حافظی، خ.، نبی‌اله، ا.، صادقی، ج. و محمدزاده، ر. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی توانمندسازی کارکردهای اجرایی و آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان بر اضطراب تحصیلی نوجوانان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۴۱)، ۲۲۴۳-۲۲۶۰. [Doi:10.52547/JPS.23.141.2243]

- Al-Rashidi, N. A. H. (2023). Psychological Empowerment among Female Students of the College of Basic Education in the State of Kuwait in Light of Some Variables. *Faculty of Education Journal Alexandria University*, 33(1), 369-399. [Doi:10.21608/jealex.2023.285131]
- Ambad, S. N. A., Kalimin, K. M., Ag Damit, D. H. D., & Andrew, J. V. (2021). The mediating effect of psychological empowerment on leadership styles and task performance of academic staff. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(5), 763-782. [Doi:10.1108/LODJ-05-2020-0197]
- Anand, P., & Gicheva, D. (2024). The effects of access to Medicaid on the employment and academic progress of college students. *American Journal of Health Economics*, 10(4), 603-634. [Doi:10.1086/726000.html]
- Andisheh, H., Rasouli, S. Y., & Ramezani, K. (2024). The Effectiveness of Psychological Empowerment Training and Schema Therapy on Resilience and Cognitive Fusion in Adolescent Girls Exposed to Domestic Violence. *Women's Health Bulletin*, 11(4), 262-271. [Doi:10.30476/whb.2024.103743.1309]
- Batool, T., Noureen, G., & Ayuob, Z. (2019). Relating learner empowerment with learner self-regulation learning in higher education. *Review of Economics and Development Studies*, 5(4), 755-766. [Doi:10.26710/reads.v5i4.903]
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329. [Doi:10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x]
- Brysbaert, M. (2019). How many participants do we have to include in properly powered experiments? A tutorial of power analysis with reference tables. *Journal of Cognition*; 2(1): 16. [Doi:10.5334/joc.72]
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge. [Doi:10.4324/9780203029053]
- Hafezi, K., Akbarnataj, N., Sadeghi, J. & Mohammadzade, R. (2024). Comparison of the efficacy of empowering executive functions and teaching emotion regulation skills on academic anxiety in adolescents. *Journal of Psychological Science*. 23(141), 2243-2260. [In Persian] [Doi:10.52547/JPS.23.141.2243]
- Hilts, D., & Liu, Y. (2023). School counselors' perceived school climate, leadership practice, psychological empowerment, and multicultural competence before and during COVID-19. *Journal of Counseling & Development*, 101(2), 193-203. [Doi:10.1002/jcad.12464]
- Llorente-Alonso, M., García-Ael, C., & Topa, G. (2024). A meta-analysis of psychological empowerment: Antecedents, organizational outcomes, and moderating variables. *Current Psychology*, 43(2), 1759-1784. [Doi:10.1007/s12144-023-04369-8]
- Lyu, W., Huang, Y., & Liu, J. (2024). The multifaceted influence of multidisciplinary background on placement and academic progression of faculty. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-21. [Doi:10.1057/s41599-024-02818-8]
- Narimani, M., Jabbari Gouzloujeh, A., & Shahrivar, A. (2025). Effectiveness of self-regulation strategy development training on improving self-efficacy, emotion control, and achievement motivation in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 14(4), 80-94. [Persian] [Doi:10.22098/jld.2025.17297.2251]
- Nikmehr, P., Salmani, A. & Jafari, E. (2021). Investigating the Role of Social Anxiety in Predicting Students' Academic Self-Efficacy. *Journal of Family Relations Studies*, 1(1), 51-58. [Doi:10.22098/jhrs.2022.1422]
- Oliveira, M., Andrade, J. R., Ratten, V., & Santos, E. (2023). Psychological empowerment for the future of work: Evidence from Portugal. *Global Business and Organizational Excellence*, 42(5), 65-78. [Doi:10.1002/joe.22194]
- Reginald, G. (2023). Teaching and learning using virtual labs: Investigating the effects on students' self-regulation. *Cogent Education*, 10(1), 2172308. [Doi:10.1080/2331186X.2023.2172308]
- Rodriguez, C. G. (2024). *Student Perceptions of Satisfactory Academic Progress Practices in Higher Education* (Doctoral dissertation, Walden University). <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/15365/>
- Salleh, R. R., Ismail, N. A. H., & Idrus, F. (2021). The relationship between self-regulation, self-efficacy, and psychological well-being among the Salahaddin University undergraduate students in Kurdistan. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 2(2), 105-126. [Doi:10.18196/ijiep.v2i2.12572]
- Salmani, A., Roshani Khiavi, H. & Esmaeili, Z. (2023). Investigating the effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on academic enthusiasm and social adjustment of students with social anxiety. *Journal of School Psychology*, 12(1), 46-61. [In Persian] [Doi:10.22098/jsp.2023.11287.5362]
- Sharafizad, F., Brown, K., Jogulu, U., Omari, M., & Gander, M. (2024). The holding pattern of the worker Bs: how bifurcation of consciousness impacts female academic career progression. *Career Development International*, 29(5), 593-612. [Doi:10.1108/CDI-09-2023-0348]
- Sheykholeslami, A. (2022). The Prediction of Students Academic Buoyancy based on Academic Support and Academic Self-Concept. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 51-61. [In Persian] [Dor:20.1001.1.23831324.1401.16.57.4.3]
- Sheykholeslami, A., Seyedesmaili Ghomi, N., Salmani, A. & Sharei, A. (2024). The Effectiveness of Education Based on Resilience on Self-Injury Thoughts and Interpersonal Conflicts of Students with Children of Divorce. *Journal of Clinical Psychology*, 16(4), 1-16. [In Persian] [Doi:10.22075/jcp.2024.34462.2916]
- Sheykholeslami, A., Seyedesmaili Ghomi, N., Salmani, A. & Sharei, A. (2025). The effectiveness of psychological empowerment on academic self-concept of students with low academic performance. *Journal of Research in Educational Systems*, 19(68), 21-35. [In Persian] [Doi:10.22034/jiera.2025.531981.3339]

- Stalmach, A., D'Elia, P., Di Sano, S., & Casale, G. (2023). Digital learning and self-regulation in students with special educational needs: A systematic review of current research and future directions. *Education Sciences*, 13(10), 1051. [Doi:10.3390/educsci13101051]
- Talebzadeh Nobarian, M., Abolghasemi, M., Ashourinejad, F., & Mousavi, S. H. (2011). A Causal Model for Self-Concept, Self-Regulatory Learning and Academic Achievement. *Psychological Models and Methods*, 1(4), 65-79. [In Persian] [Dor:20.1001.1.22285516.1390.1.4.5.9]
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681. [Doi:10.5465/amr.1990.4310926]
- Zhao, Z., Ren, P., & Yang, Q. (2024). Student self-management, academic achievement: Exploring the mediating role of self-efficacy and the moderating influence of gender insights from a survey conducted in 3 universities in America. *arXiv preprint arXiv:2404.11029*. [Doi:10.48550/arXiv.2404.11029]
- Zheng, L., Fan, Y., Gao, L., Huang, Z., Chen, B., & Long, M. (2024). Using AI-empowered assessments and personalized recommendations to promote online collaborative learning performance. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-27. [Doi:10.1080/15391523.2024.2304066]